



Deberes ciudadanos y diversidad cultural: comprensión de los discursos de estudiantes y docentes desde la alteridad y la subjetividad*

Civil Duties and Cultural Diversity: Understanding of Speeches by Students and Teachers from the Alterity and Subjectivity

Pablo Alexander Muñoz García** Audin Aloiso Gamboa Suárez***
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas****

Para citar este artículo: Muñoz, P. A.; Gamboa, A. A.; Urbina, J. E. (2014). Deberes ciudadanos y diversidad cultural: comprensión de los discursos de estudiantes y docentes desde la alteridad y la subjetividad. *Infancias Imágenes*, 13(2), 23-32

Recibido: 26-mayo-2014 / Aprobado: 6-septiembre-2014

Resumen

El presente artículo hace parte de una amplia investigación cualitativa hermenéutica que buscó comprender la configuración de la educación política en las prácticas pedagógicas de la educación media en el Instituto Salesiano San Juan Bosco de Cúcuta. Se muestran los resultados de la categoría “deberes ciudadanos y diversidad cultural” con el objetivo de comprender los relatos de los actores desde la alteridad y la subjetividad. Los resultados evidencian que los discursos de los participantes configuran una posibilidad para construir subjetividad, sentido de la alteridad, sentido de lo público y sentido de lo político, y que representan un desafío a la participación en la esfera pública.

Palabras clave: derechos cívicos, participación política, otredad

Abstract

This article is part of a broad hermeneutic qualitative research that sought to understand the structure of the political education in the pedagogical practices of education at the Instituto Salesiano San Juan Bosco of Cúcuta. The category results are displayed; “civil duties and cultural diversity” with the aim of understanding the stories of actors from the subjectivity and Alterity. The results show that the speeches of the participants set a possibility to build subjectivity, a sense of alterity, a sense of publicness and a sense of the political, and that they represent a challenge to the participation in the public sphere.

Keywords: civil rights, political participation, otherness

* El presente artículo de investigación hace parte de un estudio titulado “Educación política y práctica pedagógica”, financiado por el Fondo de Investigación de la Universidad Francisco de Paula Santander (FINU) según contrato 026-2011. Iniciado en septiembre de 2011 y finalizado en marzo de 2013.

** Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Cúcuta, Colombia. Docente de la Maestría en Práctica Pedagógica UFPS. Correo electrónico: palmugar@gmail.com

*** Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, doctorando en Ciencias de la Educación (RUDE - Colombia). Docente investigador UFPS. Correo electrónico: docaudin@gmail.com

**** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE), Universidad de Manizales. Docente investigador UFPS. Correo electrónico: jeruc24@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Los deberes ciudadanos y la diversidad cultural son dos elementos que deben estar presentes en todo proceso educativo y más aun cuando de educación política se trata. Cuando se habla de deberes y obligaciones de los nacionales, Castillo (2003) señala que un componente estratégico e importante es vincular la formación ciudadana a los procesos educativos, y hace ver la necesidad de ejercer una ciudadanía activa y de asumir responsabilidades para fomentar la vida con calidad. Con respecto a este argumento, señala que los deberes ciudadanos deben ser estimulados por la escuela, refiriéndose a:

la promoción de una conversación social confiada, el fomento de la amistad y la solidaridad natural, el cultivo del sentimiento de pertenencia al mismo país, la asunción de las responsabilidades personales, la capacidad para evaluar políticas públicas y el compromiso por participar en el gobierno de la ciudad (p.11).

Desde esta perspectiva, y con otros referentes que se exponen más adelante en el texto, los relatos de docentes y estudiantes que se muestran en este escrito se pueden analizar desde dos principales categorías: subjetividad y alteridad, y mecanismos de participación (Muñoz, Gamboa y Urbina, 2012).

En este mismo sentido, tanto los deberes ciudadanos como la diversidad cultural aparecen como un constitutivo característico del mundo latinoamericano que se ha querido invisibilizar, atendiendo contra estos “componentes centrales de la democracia, de la ciudadanía y de los derechos humanos” (Magendzo 2004, p.104).

Desde los relatos de los participantes, la diversidad cultural se describe desde un sentido literal de la expresión. Mientras que este concepto debe abordarse de un modo más complejo y problemático, es decir, como realidades con trasfondos históricos y políticos que la hacen compleja, pero cuya

influencia es valorada positivamente. Se evidencian entonces notorias tensiones entre estas dos categorías coyunturales de los componentes políticos de la educación, señalados por Magendzo (2004), que en las dinámicas de la politicidad de la educación deberían establecerse de una manera equilibrada.

De otro lado, para comprender estas categorías, es importante abordar de manera general el espectro conceptual de la alteridad, la subjetividad y su relación. Por alteridad se entiende el modo de ser de otro que puede ser solo a partir de mí, es decir, solo a partir de aquello que hace posible y constituye mi naturaleza como sujeto (Samoná, 2005). Otros autores, como Skliar (2012), ven la alteridad en un sentido de convivencia, entre un espacio propio y un estar juntos. La alteridad desde la afectación del otro y de sí mismo, pero que el otro siga siendo el otro.

Por su parte, la subjetividad es un proceso que pone en juego estructuras cognitivas, valorativas, estéticas, discursivas y de formas de razonamiento. La subjetividad desde el punto de vista fenomenológico se plasma en la conciencia discursiva del sujeto que da sentido al mundo de la vida con base en su experiencia y dinámicas intersubjetivas con los contextos.

Un elemento importante de la subjetividad es que la suma de subjetividades lleva a que se construyan sujetos sociales, es decir, no el sujeto en su soledad, es el sujeto en su colectividad, o sea la subjetividad como “fenómeno colectivo con fuertes interacciones cara a cara en sentido físico o simbólico para conformar nuevas identidades” (De la Garza, 1997, p.88), que logran estructurar colectivos socialmente activos y funcionales.

Se podría afirmar entonces que la diferencia entre alteridad y subjetividad radica en que la alteridad es anterior a la subjetividad, puesto que todo sujeto nace en el seno de un colectivo de alteridades definidas, es decir, el otro precede al yo (Fernández, 2009). En consecuencia, la alteridad es una oferta que la subjetividad tiene la libertad de acoger o no. Sin embargo, se acoja o no

la alteridad, esta ofrece al sujeto una riqueza de vida que le posibilita crecer más allá de aquello que podría conseguir abandonado a sus propias fuerzas.

De los argumentos anteriores surge la pregunta de investigación que guio el estudio: ¿Cómo se configuran los discursos de actores educativos sobre deberes ciudadanos y diversidad cultural desde la alteridad y la subjetividad?

METODOLOGÍA

Los resultados que aquí se exponen hacen parte de un estudio cualitativo que se realizó en la institución educativa de básica y media San Juan Bosco de la ciudad de Cúcuta (Norte de Santander, Colombia). Se asume este enfoque cualitativo puesto que se pretende identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica (Martínez, 2006), que en este caso son los discursos de los sujetos sobre deberes ciudadanos y diversidad cultural. El método de investigación que se utilizó fue el hermenéutico, que, según Koselleck y Gadamer (1993), implica una serie de interpretaciones que se expresan lingüísticamente, pero a la vez el entendimiento se apoya en las categorías de pensamiento que el lenguaje ha proporcionado; además, plantea la posibilidad de la interpretación que se da en el contexto del diálogo entre un horizonte de entendimiento y el mundo vital desde el cual está siendo visto y trasciende los referentes de espacio y tiempo.

Se utilizaron como técnicas de recolección de la información las entrevistas a profundidad y los grupos focales, lo cual permitió acceder a la conciencia discursiva de los participantes (Muñoz y Gamboa, 2012).

La población objeto de estudio la conformaron 18 estudiantes entre 15 y 17 años de edad; se seleccionaron aquellos con permanencia en la institución de dos o más años lectivos cumplidos, de género masculino y femenino, y 11 docentes con el mismo criterio.

La investigación se realizó en tres fases: la pre-configuración, la configuración y la teorización. La preconfiguración consistió en lo que Muñoz y Gamboa (2012), citando a Murcia y Jaramillo (2008), denominan delimitación del área, antecedentes y construcción de una preestructura sociocultural. En la segunda fase (configuración) se realizó el trabajo de campo consistente en entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Por último se realizó la reconfiguración o también llamada contrastación, en donde se evidenció la comprensión de los datos culturales construidos con el trabajo de campo, como “redes de sentido” (Murcia y Jaramillo, 2008, p.157).

La sistematización y análisis de la información estuvo apoyada por el software Atlas.ti 6.0 para facilitar la tarea de reducir el volumen de información, identificar pautas significativas y construir un marco para comunicar la esencia de lo que revelan los datos.

RESULTADOS

En este aparte se muestran los principales resultados del estudio y se realiza una acción comprensiva de los discursos de docentes y estudiantes sobre deberes ciudadanos y diversidad cultural. Estos discursos permiten hacer una mirada sobre cómo se configura la educación política en la educación formal desde sus diferentes dimensiones y categorías.

Deberes ciudadanos

Aprendizaje desde el ambiente del colegio

Desde la lectura de la Constitución Política de Colombia que hace Castillo (2003) sobre el artículo 95 (que habla sobre los deberes y obligaciones de los nacionales), se interpreta que un componente estratégico importante es vincular la formación ciudadana a los procesos educativos, en tanto que hace ver la necesidad de ejercer una ciudadanía

activa y de asumir responsabilidades para fomentar la vida con calidad.

En este sentido, entre los hallazgos de esta investigación se cuentan enunciados que identifican el discurso de los deberes ciudadanos con el discurso formativo del colegio, como por ejemplo:

Es claro que en cierta parte, el lema plasmado en la filosofía institucional es formar “Buenos Cristianos y Honestos Ciudadanos”. En la parte de honestos ciudadanos tiene mucho que ver, porque es lo honesto que podemos ser en la vida, lo honesto que podemos ser en la sociedad, cumpliendo los deberes y llegándolos a conocer y tratar de seguirlos, si se puede decir, al pie de la letra o tratar de seguirlos de la mejor manera.

Así, algunos de los docentes que participaron en el estudio sostienen con convicción que el colegio forma personas para el cumplimiento de deberes ciudadanos afirmando que: “sí, claro, aquí se forma para cumplir deberes ciudadanos... es un sí rotundo”. Se concibe que esto ocurra de modo subrepticio al manifestar:

Que en el Colegio se le da importancia en no dejar la basura en el descanso, fuera de la basura. Pues acá no nos hablan sobre deberes ciudadanos, pero las personas toman actitudes que uno nota y pues las toma para uno ser un buen ciudadano y pues lo que a uno le parezca incorrecto, pues no lo hace.

Pero también tal formación ocurre muchas veces por experiencias de la vida extraescolar y se aprovecha para hacer juicios de valor sobre esas acciones, durante las prácticas pedagógicas, como explica una educadora: “(...) entonces partiendo de situaciones reales, partiendo de experiencias propias de los muchachos, pues se trata de abordar esas temáticas, esos deberes, o sea, cómo ellos cumplen sus deberes ciudadanos”.

Algunos docentes denuncian la insuficiencia de la formación en y para los deberes ciudadanos cuando argumentan que: “el tema de deberes de

un ciudadano no es que tenga mucha profundización en el Colegio, siento que estamos fallando en varias cositas para que fuera una formación completa”. Incluso se puede sostener que se está connotando cierta indiferencia por este tipo de formación cuando se oyen voces como: “estamos dejando como de lado esa parte de formación ciudadana, de todo lo que tiene que ver con formación ciudadana y me refiero a ciudadanos, me refiero a política, democracia, cultura”

Deberes ciudadanos, subjetividad y alteridad

Es interesante identificar el discurso sobre los deberes ciudadanos desde la posibilidad de construcción de subjetividad a través de la mirada de los estudiantes cuando manifiestan que “el colegio me ha ayudado en lo que tiene que ver con la responsabilidad, el respeto hacia otras personas, el saber ser persona, en que todo tiene solución y tiene su alineación, no todo se puede hacer como uno quiere”. Entienden pues, con Riveros, López, Quintero y Salazar (2010), que los deberes corresponden a los derechos propios pero también a los derechos de los demás.

Es recurrente el discurso sobre los deberes ciudadanos como posibilidades de construcción de subjetividad, como lo manifiesta un docente:

los deberes ciudadanos, pues como bien lo sabemos, serían respetar las intenciones que tiene el otro hacia vivir su vida, o sea, para mí qué son los deberes ciudadanos: lo que nosotros debemos hacer para no afectar al otro, los deberes que debemos conocer para salir a la vida, salir a la rutina ciudadana y tratar, en lo posible, actuar personalmente y por sí solo sin tratar de ocasionar disturbios, sin tratar de ocasionar peleas, de ahí lo mucho que tiene que ver la educación en los deberes de los sujetos.

Los anteriores discursos de lo moral en cuanto sentido del otro y cuidado de ciertos elementos en las relaciones interpersonales connotan, como lo señalan Riveros *et al.* (2010), sentimientos

que muestran cómo las relaciones interpersonales se enmarcan en medio de intereses que devienen deberes. Esta situación permite colegir que desde tales enunciados se construye un discurso sobre deberes civiles con base en el reconocimiento de la alteridad, de su subjetividad y de su dignidad, que lo constituye como sujeto de derechos y deberes. A su vez, esto coincide con un estudio sobre la responsabilidad moral y política desde la mirada juvenil (Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía y Alzate, 2009), donde se encontró que “los jóvenes reconocen la existencia de un marco institucional de derechos y de unos principios de humanidad que justifican los deberes morales y las acciones ciudadanas de mantenimiento de la democracia sobre la base de la igualdad, el reconocimiento, la equidad y el respeto” (p.1455).

Los hallazgos de la presente investigación se distancian de los de García, Betancur y Arango (2001), donde se encontró que desde la institucionalidad, de la cual en este trabajo se considera que hacen parte integral también los estudiantes, “el otro no es sujeto de derechos sino de deberes” (p.47).

Deberes ciudadanos como mecanismos de participación

Henao y Pinilla (2009) sostienen que “la actividad participativa es el medio por el cual los individuos pueden habituarse a cumplir con los deberes de la ciudadanía” (p.1413), como respuesta a la apatía de los ciudadanos y a las necesidades de descentralización del poder para la democratización.

Por ello, aunque aparece como un enunciado no recurrente, sí es significativo el discurso que refiere como principales deberes ciudadanos promovidos desde las prácticas pedagógicas, los siguientes: “Principalmente, participar en las votaciones, cuidar el medio ambiente, ser respetuoso con las demás personas, cuidar los lugares que son como de nosotros, de nuestra ciudad y fomentar esto”. Estas son referencias propias de una escuela donde se ha planteado el problema

de la democracia, lo que conduce a ocuparse de elementos conflictivos propios de la sociedad moderna, tales como los deberes sociales (Mejía y Perafán, 2006).

Posibilidades para nuevos textos sobre deberes ciudadanos

Los estudiantes plantearon algunos discursos emergentes en los que relacionan el cumplimiento de los deberes ciudadanos con el desarrollo humano, en tanto ven que pueden ser utilizados como cierta unidad de medida para la politicidad a escala personal:

Son los únicos que nos pueden decir qué tipo de personas somos. Si los cumplimos nos consideramos un buen ciudadano y por tanto una buena persona; porque el que no es un buen ciudadano nunca podrá ser una buena persona, como el que baja el vidrio y bota la basura a la calle, el que las deja acá en el recreo, el que mata, el que roba, nunca podrá ser considerado una buena persona.

Eso constituye una aseveración que reta a la curiosidad epistemológica de la que hablaba Freire (1998) e invita a la exploración investigativa sobre el campo de la presunta relación entre el desarrollo humano personal y el desempeño civil, sobre la influencia del primero en el segundo y viceversa, para revisar lo que la informante nos plantea y que se ofrecería en este caso como hipótesis para un nuevo trabajo investigativo. En otros términos, aparece ante los ojos del investigador la posibilidad de cuestionar los hallazgos de Gómez (2005), en los que sostiene que desde la psicología política se ha demostrado que no es esperable la correlación entre el desarrollo moral (que en la versión de la informante puede reconstruirse en la representación de “buena persona”) y la conciencia política propia del “buen ciudadano”. Así mismo, en términos del mismo autor, el participante de la investigación estaría denunciando prácticas de “privatización y patrimonialización” de lo público, lo que orientaría

a otro posible ejercicio investigativo posterior en el que desde la investigación acción participativa se facilitara el trabajo de “autorreferencialidad cívica”, mediante el cual el sujeto “evalúa y automonitorea la congruencia de sus acciones públicas o sociales, teniendo como referencia los dos grandes componentes de la ética democrática: la convicción y la responsabilidad” (p.81).

En este mismo sentido, en algunos discursos aparece la exigencia de reparación como estrategia remedial ante el incumplimiento de deberes ciudadanos, aprendida en las diversas prácticas pedagógicas, como proponen los docentes: “a las personas que infringen estos deberes hay que ponerlos a hacer trabajos al respecto con esto, campañas con carteleros, exposiciones... con respecto a los deberes”. Lo anterior sintoniza con los hallazgos de algunos estudios como los de Litichever y Núñez (2005) y Echavarría *et al.* (2009), en los que se determinó la reparación como exigible en tanto que es responsabilidad escolarmente asignada a los estudiantes y que se convierte en tendencias ante sentimientos de culpa y vergüenza.

Complementariamente, los sujetos de investigación proponen realizar lecturas de la realidad desde diversos ángulos, a través de experiencias de contacto con algunas instituciones y espacios públicos, con el fin de que se configuren representaciones alternativas sobre los deberes ciudadanos, como los manifiesta un docente:

Hemos pensado que las salidas con los jóvenes no sea una vez al semestre sino que sea continuo para que haya la vivencia, salidas al centro comercial, salidas a una biblioteca, a otras instituciones educativas donde ellos puedan compartir y dejar de su experiencia de vida.

Son estos espacios extraescolares donde también puede ocurrir la descentración ciudadana, según la cual el sujeto “autorregula sus actitudes frente a lo público, teniendo como referencia la producción de significados que ha desarrollado en su comunidad de práctica” (Gómez, 2005, p.83).

Diversidad cultural

En la concepción de Magendzo (2004), la diversidad aparece como un constitutivo característico del mundo latinoamericano que se ha querido invisibilizar, atentando contra este “componente central de la democracia, de la ciudadanía y de los derechos humanos” (p.104).

En esta categoría se puede evidenciar que la escuela es una microsociedad en la que a través de cada sujeto y colectivos se da cita la heterogeneidad, que constituye un imperativo ontológico de los actores escolares, como lo afirman García *et al.* (2011) en los hallazgos de su investigación, donde sostienen que “la escuela sigue siendo esa plaza cambiante, transformadora y responsable de la educación y formación de los distintos, heterogéneos y futuros ciudadanos” (p.38).

Entre comprensiones simples y complejas sobre diversidad cultural

Algunos participantes de la investigación lograron expresar representaciones sobre diversidad cultural, al ser interrogados sobre qué se aprendía al respecto en las prácticas pedagógicas. Se cita el significado hegemónico (Zuleta, 1985) de las dos palabras que componen la expresión en voz de los estudiantes: “gente de diferentes culturas, que viene por ejemplo de diferentes países o con diferentes... este, no sé... rituales...”.

Otras perspectivas, también recurrentes, manifiestan un abordaje del tópico diversidad cultural desde la complejidad (Morin, 2004), en el entendido de que no se trata de un tema escolar o de folclorizar lo diferente, como señalan los participantes: “hay muchísimas culturas y no depende solo del color de la piel, sino de la manera como abordan ellos la vida y cómo ellos asumen retos que le da la sociedad y la actualidad y los avances tecnológicos”.

Desde allí se entrevé la densidad del dominio en cuestión y se reconoce la diferencia como valor positivo, así como se manifiesta la necesidad

de un abordaje holístico del problema para entender por qué los demás no les resultan uniformes, como se puede ver en el siguiente relato de un estudiante:

(...) primero, tenemos que reconocer la diferencia; todos somos completamente diferentes y esa diferencia radica en el contexto en el que nos desarrollamos, por lo menos en la ciudad en la que crecimos, en la educación que hemos recibido, tanto familiar como escolar, o sea, la diversidad cultural abarca muchísimos elementos.

Esta mirada a la diversidad como algo complejo y positivo prepara el terreno para descubrir lo que en un estudio sobre la relación entre la escuela y lo público presentarán como hallazgo: “la existencia propia se enriquece cuando se puede compartir en la diversidad de géneros, de gustos, de procedencias o de formas de economía” (Monroy, 2006, p.59).

Algunos ejemplos de diversidad cultural

En los discursos hay representaciones que manifiestan apropiación de ciertos enunciados sobre diversidad cultural, los cuales pueden no haberse aprendido desde las prácticas pedagógicas, pero hacen parte del sentir de sus actores, como se evidencia en sus palabras:

Eh, culturas diversas en las religiones... la gente que es por lo menos emo, Korn; en las subculturas. Las subculturas son grupos sociales, mayormente de jóvenes, que se forman porque tienen una ideología y una filosofía base, que respetan sus propias creencias y tienen sus propias formas de proceder en la sociedad.

Así mismo señalan:

Pues, a veces también pueden estar formadas simplemente por gustos, como son los otakus; o muchas veces por su filosofía y gustos, como es los

punks, los rockeros. Otakus son las personas que tienen una atracción especial por las cosas asiáticas: el manga, el anime, la música asiática.

Este tipo de tendencia a la asociación “simplemente por gustos” o por “atracción especial”, que según el estudiante informante son asumidas en el entorno cercano de algunos de sus compañeros o amigos de sectores próximos a su residencia, son vistos desde Henao y Pinilla (2009, p.1430) como “muestra de esa tendencia a la localización y a la búsqueda de inclusión y pertenencia” en medio de la búsqueda de vínculos y de diferenciación ante el reto de la globalización y la multiculturalidad.

Los enunciados acompañaron las definiciones de expresiones que manifiestan la posición personal al respecto en las prácticas pedagógicas, como lo afirma el relato de una educadora: “yo lo veo como las diversas culturas que tienen los jóvenes hoy en día, pero yo soy muy respetuosa en ese sentido, porque el muchacho póngase la camisa que se ponga, tenga el corte de cabello que tenga, él dentro de sí tiene algo bueno”.

Esta actitud progresista coincide con la propuesta de Freire (1998) en un opúsculo suyo dedicado a la formación de educadores, donde considera que “el reconocer la existencia de las herencias culturales debe implicar el respeto hacia ellas” (p.106). Tal aprendizaje resulta claro también en el discurso de los estudiantes al respecto: “El colegio nos ha enseñado a convivir con personas de diversas culturas y pues a respetar si ellos no piensan, actúan y visten de la misma manera que nosotros, pues... mantener una actitud de respeto hacia esas personas”.

Falencias y presencias sobre la diversidad cultural en las prácticas pedagógicas

Son recurrentes los enunciados en los cuales se afirma la ausencia de la educación para la diversidad cultural, por lo menos como asunto temático, en discordancia con otras apreciaciones, como informan los estudiantes:

Los profesores de sociales son los que más se centran en esas cosas, pero eso de sexto a noveno, porque ahorita en décimo ya dejamos ese tema aparte. Ahorita vemos es economía y no se toca el tema en otras clases.

Otros relatos más a favor de la afirmación de la presencia de la educación sobre diversidad cultural en las prácticas pedagógicas manifiestan percibir en general un clima de respeto, pero no por eso dejan de resaltar casos que llaman al escepticismo, como por ejemplo:

Los profesores respetan mucho, pero hay unos que, por ejemplo, una persona dice que es de otra religión, o que no tiene fe, que es ateo, entonces hay profesores que se asustan, y como que “huy no, espere, conviértase”; intentan convertirlo y pues a mí no me parece eso; si una persona ya tomó la decisión, no hay por qué hacer que se quiera convertir en otra cosa que no quiere ser.

La estudiante que refiere lo anterior denuncia la intolerancia que incluso en ambientes educativos se puede vivir y de la cual critica también Freire (1998), al señalar que en las culturas regionales una “fuerte tendencia nuestra es afirmar que lo diferente de nosotros es inferior” (p.107) y que puede ignorarse o irrespetarse. Una cosa es discutir sobre las ideas y las creencias, otra cosa es pretender la “conversión” o el vencimiento de las opciones del otro o de la otra en una sociedad donde se ha mandado a recoger el monoteísmo cultural para abrir paso al pluriculturalismo, pues nos descubrimos ontológicamente como culturas híbridas.

En contraste, también otras voces de informantes perciben que el asunto es más de diálogos y de consensos, fruto de una “paideia agonista”, al decir de Gómez (2005), en la que se aprende a “aprender de” y a “enseñar a” quienes son diferentes:

Pues, aquí en el Colegio sí nos han enseñado algunas cosas de cultura; saber cómo sobrellevarla, de saber que todas las personas piensan o hacen cosas

diferentes a lo que uno hace, porque cada persona no es lo mismo, o sea, tienen diferentes culturas, tienen diferentes cosas que nos pueden enseñar y nosotros enseñarles a ellos.

Incluso se devela la educación en una perspectiva más ecuménica frente al delicado tema de la religiosidad, tan álgido en el colegio católico en que se desarrolló la investigación: “El Colegio me enseña a afrontar, a concientizar y tener un punto de vista de respeto hacia las demás creencias”.

También lejos de los fanatismos y en coincidencia con los hallazgos de Echavarría *et al.* (2009), donde se afirma haber encontrado iniciativas tendientes a “fortalecer la institucionalidad hasta el reconocimiento de la diversidad de los sujetos” (p.1454), una docente del ámbito de Pastoral y Desarrollo Humano señala:

de todas maneras yo no me centro solo en lo religioso sino en lo cotidiano, en el diario vivir, haciéndoles ver que Jesús fue una persona abierta a todos, fue libre frente al poder político, frente al poder religioso, no estuvo atado a nada.

En una de las entrevistas individuales, una estudiante citó como ejemplo de acercamiento a la diversidad cultural la experiencia significativa de los intercambios culturales que desde el colegio se han establecido con las excursiones de aprendizaje de inglés en Canadá. E. Gómez (2009) comenta al respecto que es justamente esta comunicación intercultural la que facilita la tarea de enfatizar la diversidad histórica y cultural de los estudiantes, el reconocimiento de la alteridad y sus derechos, así como de los sentidos de vida distintos y alternativos. Eso mismo detectan los estudiantes cuando sostienen que se pueden apreciar también acercamientos a la diversidad cultural cuando desde los estudios de lenguaje abordan la diversidad literaria u otros tópicos relacionados:

Yo creo que ahí en esas enseñanzas que los profesores nos dan a nosotros, uno tiene como los

parámetros para saber hasta dónde hablar con esas personas de otros países y las culturas que ellos tienen también al respetarlas.

Posibilidades para nuevos textos sobre diversidad cultural

Las propuestas de los informantes para optimizar la educación cognitiva con respecto a la diversidad cultural giran en torno al reconocimiento de su necesidad radical para las prácticas pedagógicas, en tanto que, por ejemplo, como afirma una educadora: “nos encontramos con cuarenta estilos de vida totalmente diferentes y pues eso, uno tiene que estar como expuesto a aceptar la diferencia de los muchachos”. En este mismo sentido, los estudiantes se pronuncian proponiendo clases especializadas sobre el dominio o algunos otros espacios y tiempos donde pueda profundizarse más sobre diversidad cultural.

Otras apuestas de los sujetos trascienden la práctica pedagógica entendida como clase y van por la transformación de lo curricular al afirmar que:

(...) desde ahí, sabiendo que todo es un proceso, yo quisiera que se organizara nuevamente el currículo (...) hacia eso que usted nos está preguntando; hacia qué, hacia la formación ciudadana, para formar ciudadanos competentes, sí; es decir, que sea integral en esa educación media.

Al respecto, E. Gómez (2009) en su potente análisis de la educación media en Colombia expresaba su preocupación por que en este nivel el afán por mejorar las oportunidades de acceso al mercado laboral hacía descuidar la necesidad de los estudiantes de tener alto conocimiento sobre la sociedad, la cultura y la política. Este es un asunto que no resulta trivial para las prácticas pedagógicas en la educación media de un colegio ubicado en zona fronteriza internacional.

Tal vez en el contexto educativo, como revelan los hallazgos, el centro de la atención no deba estar en verificar si se consideran o no las diversas culturas

como equivalentes, sino en “cómo la cultura dominante, como forma de poder y control, media entre ella y otras culturas secundarias” (Giroux, 2004, p.249).

CONCLUSIONES

En cuanto a la educación en y para los deberes ciudadanos, se lograron visibilizar discursos según los cuales esta ocurre tácitamente y es insuficiente, dada cierta apatía por tal formación en las prácticas pedagógicas. No obstante, en los relatos se asume el discurso de los deberes civiles como posibilidad para construir subjetividad, sentido de la alteridad, sentido de lo público y sentido de lo político en tanto representa un desafío a la participación en sus múltiples modalidades y al desarrollo humano en general.

Desde esa óptica, en la expresión de los relatos de los sujetos se pretende la implementación de mecanismos de reparación y de experiencias de contacto que estimulen al compromiso con lo público y la configuración de nuevas representaciones sobre deberes civiles. El ejercicio investigativo sobre este dominio permitió que emergiera la expresión de la necesidad de estudios posteriores en los que se indague acerca de la relación existente entre desarrollo personal y desempeño público, así como que se promueva la autoevaluación de las comunidades de práctica sobre su civismo.

En cuanto a la categoría de diversidad cultural, los discursos se inclinan a definiciones basadas en el sentido literal de la expresión, mientras que otros conciben la diversidad cultural de un modo más complejo y problemático, es decir, como unas realidades con trasfondos históricos y políticos.

Es recurrente que se enuncie la significativa influencia de las prácticas pedagógicas para formarse en el respeto a lo diverso, aunque se denuncie la carencia de abordajes temáticos explícitos sobre diversidad cultural y algunos episodios de intolerancia en este sentido. Así, los hallazgos permiten cuestionar hasta qué punto el problema de las prácticas pedagógicas frente a este dominio

consiste en valorar equitativamente la presencia de culturas diversas, o si más bien consiste en posibilitar la crítica de fenómenos como la aculturación o la hegemonía de culturas globalizantes, cuando se dan en detrimento de lo idiosincrático.

REFERENCIAS

- Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 115-143.
- De la Garza, E. (1997). Umbrales económicos y psicológicos. En E. León y H. Zemelman (Eds.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.
- Echavarría, C., Restrepo, P., Callejas, A., Mejía, P. y Alzate, Á. (2009). La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1439-1457.
- Fernández, M. (2009). *Humanismo para el siglo XXI. Propuesta para el congreso internacional*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, E. (2009). Humanización: hacia una educación crítica en derechos humanos. *Universitas Psychologica*, 8(1), 225-236.
- García, A., Betancur, L. y Arango, C. (2011). *La escuela emergente: tejido de relaciones espaciales*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Henao, J. y Pinilla, V. (2009). Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1405-1437.
- Koselleck, R. y Gadamer, H. (1993). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Litichever, L. y Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: cultura política en la escuela media. *Última Década*, 13(23), 103-130.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas.
- Muñoz, P. y Gamboa, A. (2012). Escuela y educación política: una mirada a los imaginarios de actores educativos. *Pedagogía y Saberes*, 36, 135-143.
- Muñoz, P., Gamboa, A., y Urbina, J. (2012). *Educación política: una mirada a la educación media*. Bogotá: Ecoe.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Mejía, A. y Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Estudios Sociales*, 23, 23-35.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 43-77.
- Monroy, B. (2006). *La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia - IDEP.
- Riveros, C., López, E., Quintero, M. y Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Samoná, L. (2005). *Diferencia y alteridad*. Madrid: Akal.
- Skliar, C. (2012). El presente educativo en tanto comunidad existente: sobre el estar-juntos en las instituciones educativas. En: J. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina (Comp.). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (3-17). Bogotá: Ecoe.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura.

